

Behrens, Ulrike

Aspekte eines Kompetenzmodells zum Zuhören und Möglichkeiten ihrer Testung

Bernius, Volker [Hrsg.]; Imhof, Margarete [Hrsg.]: *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2010, S. 31-50. - (Edition Zuhören; 8)



Quellenangabe/ Reference:

Behrens, Ulrike: Aspekte eines Kompetenzmodells zum Zuhören und Möglichkeiten ihrer Testung - In: Bernius, Volker [Hrsg.]; Imhof, Margarete [Hrsg.]: *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule*. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht 2010, S. 31-50 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-32292 - DOI: 10.25656/01:3229

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-32292>

<https://doi.org/10.25656/01:3229>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.v-r.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Aspekte eines Kompetenzmodells zum Zuhören und Möglichkeiten ihrer Testung

Mit der Verabschiedung der nationalen Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich sowie für die Hauptschule und den Mittleren Schulabschluss (KMK, 2004, 2005a, 2005b) führt die Kultusministerkonferenz »Sprechen und Zuhören« als eigenen Kompetenzbereich ein. Anders als in vorhergehenden Lehrplänen wird sich damit am Medium und nicht an der Modalität sprachlicher Äußerungen orientiert. So favorisieren verschiedene ältere ländereigene Curricula einen Verbund mündlicher und schriftlicher Sprachproduktion (Sprechen und Schreiben) und systematisieren Sprechen und Zuhören nicht als gemeinsamen Kompetenzbereich der Mündlichkeit (so etwa Bildungsministerium Rheinland-Pfalz, 1998). Die KMK unterstreicht mit ihrem Vorgehen eine Orientierung an gesellschaftlich relevanten Kompetenzen mündlicher Kommunikation. Dies wird u. a. dadurch deutlich, dass der Kompetenzbereich eine Reihe von Standards zur Gesprächsführung enthält. Das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) ist mit der Evaluierung und Normierung dieser Standards betraut. Dabei geht es im Wesentlichen um die Frage, über welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten ihrer schulischen Entwicklung verfügen. Bei näherer Betrachtung des Kompetenzbereichs »Sprechen und Zuhören« fällt auf, dass bislang nur wenig ausgearbeitete theoretische Modelle und kaum entsprechende empirische Befunde vorliegen. Zwar tauchen die hier zusammengefassten Kompetenzen »Sprechen« und »Zuhören« alltäglich typischerweise im Verbund auf (u. a. in Gesprächssituationen). Gleichzeitig handelt es sich bei ihnen jedoch um zwei klar unterscheidbare Fähigkeitsbereiche, die auch in der Entwicklungsperspektive durchaus voneinander trennbar sind: Die Sprechfähigkeit wird biografisch eindeutig *nach* Hör- und Zuhörkompetenzen ausgebildet. Aber während für den Bereich des Spracherwerbs aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie und

Sprachpsychologie bzw. Psycholinguistik wenigstens für die Phase bis etwa zum sechsten Lebensjahr detaillierte Modelle vorliegen (zusammenfassend s. Weinert u. Grimm, 2008), endet die Beschreibung der Entwicklung des Hörens in der Regel kurz nach der Geburt. Befunde beziehen sich vorwiegend auf das Wiedererkennen von im Mutterleib gehörten Geräuschen, Stimmen, prosodischen Merkmalen und sogar sprachlichen Inhalten im frühen Säuglingsalter (vgl. zusammenfassend Hannon, Hirsh-Pasek u. Golinkoff, 2000, S. 51 ff.), sie alle liefern Hinweise darauf, dass die auditive Informationsverarbeitung der mit Abstand am frühesten entwickelte Sinn ist. Während die Beschreibung von Stadien der Sprachentwicklung von einfachen, durch physische Entwicklungsschritte mitbedingten Fähigkeiten bis hin zu komplexeren Aspekten der Sprachpragmatik und Kommunikation reicht, scheint das Hören mit der Reifung eines funktionierenden Hörapparates ausgebildet zu sein und keiner weiteren Fähigkeitsdifferenzierung mehr zu bedürfen.

Ein wesentlicher Grund für diesen Mangel dürften forschungspragmatische Probleme sein, die insbesondere bei der Untersuchung rezeptiver Fähigkeiten auftauchen: Die Schwierigkeit, höhere Stufen des Zuhörens und Hörverstehens empirisch zu ermitteln, ist wohl wesentlich für die Abwesenheit von entsprechenden Befunden verantwortlich. Darüber hinaus scheint Zuhören in der Muttersprache als Fähigkeit in aller Regel als gegeben vorausgesetzt zu werden und ist somit dem Forscherblick nicht problematisch (anders verhält es sich bei Sonderfällen wie z. B. Hörschädigungen im Kindesalter oder auch dem Zuhören beim Erlernen einer Fremdsprache – zu beiden exemplarisch benannten Bereichen existieren bezeichnenderweise größere Bestände an Forschungsergebnissen, Modellen und Theorien; vgl. etwa Wiedenmann, 2000). Dem Zuhören verhilft also möglicherweise gerade seine biografisch frühe Herausbildung zu einem Dasein als »orphan of education« (Wolff et al., 1983, zit. nach Imhof, 2003, S. 9).

In diesem Beitrag soll deutlich werden, welche Aspekte eines Kompetenzmodells zum Zuhören in den Bildungsstandards der KMK bislang in den Blick genommen werden und auf welche Weise diese in den Kompetenztests der Normierungsstudie empirisch erfasst werden. Darüber hinaus werden einige weitere Komponenten benannt, die bei der Modellierung von Kompetenzen im Bereich »Hören« bzw.

»Zuhören« wichtig sind. Ein so verstandenes Modell von Zuhörkompetenz weist dabei stellenweise über die derzeitige Formulierung der Standards hinaus. Möglichkeiten ihrer empirischen Erhebung werden angedeutet.

Die KMK-Bildungsstandards zum Zuhören

Die Kompetenzen im Bereich der Mündlichkeit werden von der KMK in erster Linie kommunikativ gefasst. Dies spiegelt sich bereits in der Vorstellung des Kompetenzbereichs wider. Diese lautet für den Abschluss der Primarstufe: »Die Kinder entwickeln eine demokratische Gesprächskultur und erweitern ihre mündliche Sprachhandlungskompetenz. Sie führen Gespräche, erzählen, geben und verarbeiten Informationen, gestalten ihre Sprechen bewusst und leisten mündliche Beiträge zum Unterricht. Sie drücken ihre Gedanken und Gefühle aus und formulieren ihre Äußerungen im Hinblick auf Zuhörer und Situation angemessen, hören aufmerksam und genau zu, nehmen die Äußerungen anderer auf und setzen sich mit diesen konstruktiv auseinander« (KMK, 2005a, S. 8).

In der Einleitung für den Mittleren Schulabschluss heißt es weiterführend: »Die Schülerinnen und Schüler bewältigen kommunikative Situationen des persönlichen, beruflichen und öffentlichen Lebens angemessen und adressatengerecht. Sie benutzen die Standardsprache. Sie achten auf gelingende Kommunikation und damit auch auf die Wirkung ihres sprachlichen Handelns. Sie verfügen über eine Gesprächskultur, die von aufmerksamem Zuhören und respektvollem Gesprächsverhalten geprägt ist« (KMK, 2004, S. 8).

Die Formulierungen für den Hauptschulabschluss (KMK, 2005b) sind nahezu identisch. Aus Gründen der Übersichtlichkeit bezieht sich das Folgende daher auf den mittleren Schulabschluss.

Schon bei dieser – sicherlich nicht vollständigen – Beschreibung der Bedeutung des Sprechens und Zuhörens inner- und außerhalb der Schule wird die Vernetzung von Sprechen und Zuhören deutlich. Gleichzeitig steht aber das Zuhören auch mit verschiedensten weiteren kognitiven Kompetenzen im Zusammenhang: Ausdrücklich und mit Recht wird die Aufmerksamkeit genannt, außerdem eine

Reihe sozialer Kompetenzen (demokratische Gesprächskultur, konstruktive Auseinandersetzung mit Äußerungen anderer). Zuhören ist offenkundig in ein Netz von Kompetenzen eingewoben, die über die Spezifika dieses Bereichs hinausweisen. So ist z. B. die Fähigkeit zur Konzentration und Aufmerksamkeitssteuerung vermutlich von grundlegender Bedeutung für gutes Zuhören, aber auch für viele weitere psychische Prozesse, seien sie sprachbezogen oder außersprachlich. Gleichzeitig weist etwa die Frage »demokratischer Kultur« über den Anwendungsbereich »Gespräche« weit hinaus.

Im Anschluss an die allgemeine Vorstellung der Kompetenzbereiche werden von der KMK jeweils Teilstandards ausdifferenziert, zunächst bezogen auf das Sprechen und die Gesprächsführung, dann auch speziell für das Zuhören und abschließend das szenische Spiel, das ebenfalls dem Bereich Mündlichkeit zugeordnet wird. Die Standards, die sich gezielt auf das verstehende Zuhören beziehen, lauten im Einzelnen:

- »– Gesprächsbeiträge anderer verfolgen und aufnehmen,
- wesentliche Aussagen aus umfangreichen gesprochenen Texten verstehen, diese Informationen sichern und wiedergeben,
- Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z. B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln« (KMK, 2004, S. 10).

Hörverstehen

In allen drei Standards liegt der Schwerpunkt auf dem korrekten Verstehen (und Wiedergeben) gesprochener Texte. Das kommt dem Anspruch, die Standards auch empirisch abzubilden, sehr entgegen. Die Normierungsstudien werden derzeit für alle Bereiche in großen Gruppenuntersuchungen durchgeführt, d. h., die Aufgaben werden in Testheften vorgelegt und von ganzen Klassen gleichzeitig schriftlich bearbeitet. Die Texte, die den Aufgaben für den Bereich Zuhören zugrunde liegen, werden der ganzen Klasse von einer CD vorgespielt – die Aufgaben dazu werden ebenfalls schriftlich gestellt und bearbeitet.¹ Dabei ist die Nähe zu Aufgaben des Leseverstehens of-

1 Eine Beispielaufgabe findet sich im Beitrag von Krelle in diesem Band.

fenkundig. Ein Beispiel für Zuhöraufgaben dieses Formats stellen die Luxemburger Testaufgaben im Rahmen der Standardisierten Prüfung Deutsch für das Ende des 6. Schuljahrs (Honnef-Becker, Kühn, Melan u. Reding, 2005, S. 242) dar. In zwölf Multiple-Choice-Items zu Details einer vorgelesenen Geschichte (Henning Mankell: »Der Hund, der unterwegs zu einem Stern war«) müssen dem Text Informationen abgewonnen werden, die unterschiedlich leicht zu finden bzw. zu folgern sind. Einige Beispielitems:

1. *Wie ist die Beziehung zwischen Joel und Ture am Anfang der Geschichte?*
 - Ture lobt Joel, weil Joel so tapfer ist.
 - Ture ärgert sich über Joel, weil Joel die Schere vergessen hat.
 - Ture ist böse über Joel, weil er letzte Nacht nicht gekommen ist.
 - Ture ist stolz auf Joel, weil Joel sein Wort gehalten hat.
2. *Wozu will Ture Joel zwingen?*
 - Joel soll die Kletterpflanzen abschneiden.
 - Joel soll Gertrud mit der Schere bedrohen.
 - Joel soll Ameisen durchs Fenster kippen.
 - Joel soll die Johannisbeerbüsche mit Farbe anstreichen.
3. *Was denkt Joel über Tures Vorschlag?*
 - Joel ist gegen Tures Vorschlag.
 - Joel findet Tures Vorschlag gut.
 - Joel macht einen neuen Vorschlag.
 - Joel ist egal, was Ture vorschlägt.

Von zentraler Wichtigkeit ist bei einem solchen Multiple-Choice-Format, dass die Items nicht lösbar sind, wenn der zugrunde liegende Text nicht gehört wurde. Das ist bei diesen Beispielen sicherlich der Fall. Gerade bei Sachtexten besteht jedoch die Gefahr, dass Propositionen erfragt werden, die auch zum Weltwissen von Kindern oder Jugendlichen gehören. Bei der Testkonstruktion gehört es deshalb zu den wichtigen Prüfverfahren, die Lösungshäufigkeit ohne Textkenntnis zu prüfen.

Es fällt auf, dass bei diesem Testformat gegenüber dem Lesen ausschließlich der »Kanal« variiert wird, indem die – konzeptionell schriftlichen – Texte akustisch dargeboten werden. Dies bietet die

Möglichkeit, Lese- und Hörleistungen beinahe direkt zu vergleichen, bildet aber nur einen Teil der tatsächlichen Zuhöranforderungen ab. Aufgaben, die ein größeres Feld an möglichen Hörtexten abdecken sollen, müssen eine Reihe von weiteren Kriterien erfüllen wie etwa die Folgenden:

- Sie müssen »rein akustisch« sein. Eine Wegbeschreibung beispielsweise findet in den meisten typischen Fällen am Ausgangsort statt und ist eine Mischung aus Text und Gesten. Für eine Zuhöraufgabe unter den gegebenen Bedingungen muss also eine Situation konstruiert werden, in der z. B. jemand eine Wegbeschreibung von einer Mailbox abhört und in einen Stadtplan übertragen muss.
- Sie dürfen keine Nachfragen erfordern. Soll jemand also z. B. eine Nachricht oder eine Bauanleitung wiedergeben, so muss diese in einem Format präsentiert werden, das auch in der »Echtsituation« normalerweise keine Nachfrage ermöglicht.
- Sie dürfen keine Wiederholungen erlauben. Zwar ist es möglich, eine Aufgabe so zu gestalten, dass mehrmalige Wiederholungen der Hörtexte eingeplant sind. Da die Zahl der Wiederholungen aber von den Testpersonen nicht individuell gesteuert werden kann, muss eine Situation konstruiert werden, die dies auch normalerweise nicht erlaubt (also etwa eher eine Radiosendung als ein Hörspiel auf CD).

Trotz dieser Schwierigkeiten ist die Aufgabenkonstruktion in diesem Bereich vergleichsweise unproblematisch. Das liegt vor allem daran, dass die Komponente, die in den aktuellen KMK-Standards vor allem angesprochen ist, sich am treffendsten als *Hörverstehen* bezeichnen lässt. Für diese Komponente liegen im Kompetenzbereich »Lesen« bereits umfangreiche, auch empirisch gestützte Modelle vor, nicht zuletzt aus der Studie PISA 2000. Geht man davon aus, dass das Textverstehen als solches eine vom Medium partiell unabhängige Komponente darstellt, kann auf das Wissen aus diesem Bereich, etwa zu schwierigkeitsgenerierenden Merkmalen von Texten und Aufgaben, zurückgegriffen werden. So sollte es etwa bei Hörtexten, ebenso wie bei Lesetexten, leichter fallen, eine Information wiederzugeben, die im Text an prominenter Stelle oder mehrfach auftaucht, als eine, die aus Textinhalten gefolgert werden oder aus konkurrierenden »Falsch-

informationen« herausgefiltert werden muss. Tatsächlich weisen die Daten der Pilotierungsstudie zur Evaluation der Bildungsstandards für das Fach Deutsch in der Grundschule eine Korrelation auf latenter Ebene von .74 zwischen den Kompetenzbereichen Lesen und Zuhören auf (vgl. Behrens, Böhme u. Krelle, 2009). Man findet also im Textverstehen offenbar eine grundlegende Teilkompetenz als Komponente sowohl der Lese- als auch der Zuhörkompetenz.

Die naheliegende Kritik, dass mit »Textverstehen« weder wirklich Zuhörspezifisches noch gar Zuhörtypisches erfasst wird, ist demnach teilweise berechtigt. Andererseits sprechen gewichtige forschungspragmatische Gründe für diese Beschränkung. Es ist dennoch von entscheidender Bedeutung, bei der Testung des aktuell Testbaren nicht stehenzubleiben; ein Kompetenzmodell des Zuhörens muss zukünftig auch eine Reihe weiterer Komponenten berücksichtigen. Dabei lohnt der Blick über die Fachgrenzen hinaus, denn Zuhören spielt in eine Reihe von Disziplinen eine wichtige Rolle, so u. a. in der Deutschdidaktik und Linguistik, Fremdsprachendidaktik, Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie, Managementtheorie, Hörgeschädigtenpädagogik, Sprecherziehung/Logopädie/Sprachtherapie, Beratung/(Gesprächs-)Psychotherapie, Medizin, Architektur etc.

Im Folgenden wird exemplarisch eine Reihe von weiteren, über das Textverstehen/Hörverstehen hinausreichenden Komponenten genannt, die es bei der Modellierung von Kompetenzen im Bereich Hören bzw. Zuhören zu beachten gilt. Ziel ist es, einen interdisziplinären Forschungsraum zu eröffnen, der das Verständnis für die Vielfalt und Bedeutung des Zuhörens sowie seiner Förderung (nicht nur) in der Schule stärkt.

Hierfür gehe ich jeweils von der Grundfrage aus, welche Aspekte zu einem gelungenen vs. misslungenen Zuhörprozess beitragen können.²

2 Zahlreiche Anregungen zu dieser vorerst nicht abschließbaren Sammlung verdanke ich den Teilnehmer/-innen und Vortragenden der Sektion 11 beim Symposium Deutschdidaktik 2008 in Köln.

Hören

Zuhören als psychischer Prozess muss vom Hören als physischem Vorgang unterschieden werden. Das Hören, also das Funktionieren des physischen Hörapparates, ist aber unabdingbare Voraussetzung gelingenden Zuhörens. So verweist u. a. Coninx auf den Umstand, dass Kinder mit minimalen Hörverlusten (zwischen ca. 15–35 dB) zwar bei gängigen Hörtests nicht auffällig werden, jedoch im Alltag, insbesondere im Schulalltag, Probleme beim Zuhören haben (können). Durch schlechte Raumakustik und mit steigender Entfernung zu Sprecher oder Sprecherin können sich diese Probleme zu nennenswerten faktischen Hörverlusten addieren.³

Nun sind wir im Normalfall nicht darauf angewiesen, »alles« zu hören, um zu verstehen. Die Dekodierung akustischer Inputs erfolgt gleichermaßen und gleichzeitig auf Basis eines allgemeinen Situationsmodells (»top-down«) sowie auf der Basis von Sätzen, Wörtern, Lauten etc. (»bottom-up«). All diese akustischen Informationen werden vom Hörer, möglicherweise unsystematisch, genau so eingesetzt, wie es das Verstehensziel erfordert – und so lange, bis Verstehen zumindest subjektiv erreicht ist. Fehlende akustische Information wird dabei nach Maßgabe anderer Aspekte sinngemäß ergänzt.

In einer Studie von Warren (1970, zit. nach Imhof, 2004, S. 14) z. B. wurden Testpersonen Sätze vorgespielt, in denen das Wort *eel zu hören war, wobei an der mit * gekennzeichneten Stelle ein Störgeräusch eingebaut war. Je nach Satzkontext meinten die Versuchspersonen verschiedene Anfangslaute gehört zu haben:

*It was found that the *eel was on the axle. (wheel)*

*It was found that the *eel was on the shoe. (heel)*

*It was found that the *eel was on the orange. (peel)*

*It was found that the *eel was on the table. (meal)*

3 Hinweis beim Vortrag der Sektion 11 beim Symposium Deutschdidaktik 2008, zum Thema Raumakustik, Lärm und Lernleistung, vgl. Huber, Kahlerlert, Klatte, 2002.

Wir sind also in der Lage, fehlende akustische Information zu ergänzen, und wir tun dies unablässig. Je größer jedoch der Bedarf an solchen Rekonstruktionsleistungen ist, desto höher ist die kognitive Beanspruchung, desto schneller tritt Ermüdung ein und desto weniger Kapazität bleibt für die Verarbeitung weiterer Informationen. All dies hat notwendig Folgen für die Leistungsfähigkeit betroffener Schülerinnen und Schüler im Unterricht. Diese können ggf. durch Änderungen in der Sitzordnung behoben werden, was aber das Erkennen solcher unterschwelliger Beeinträchtigungen voraussetzt. Einen einfachen Test zur Erfassung der individuellen Hörschwelle stellt der Adaptive Auditive SprachTest (AASST) dar, der sogar als Gruppentest im Klassenraum durchgeführt werden kann (vgl. Coninx, 2006).

Raumakustik

Wie bereits angedeutet, ist der Aspekt der Raumakustik nicht zu unterschätzen! Dieser hat – ebenso wie die Sitzordnung – möglicherweise auch Auswirkungen auf das Abschneiden einzelner Schülerinnen und Schüler oder ganzer Klassen bzw. Schulen bei Zuhöraufgaben in größeren Leistungsstudien. Inwieweit solche Effekte signifikant werden oder gar systematisch bestimmte Schülergruppen bevorzugen bzw. benachteiligen, kann ohne entsprechende Daten zur Raumsituation kaum abgeschätzt werden. Bislang sind solche Daten in keiner der größeren Vergleichsstudien miterhoben worden.

Zu den akustischen Rahmenbedingungen von Konzentrations- und Leistungsfähigkeit gehört selbstverständlich zum einen der Schalldruckpegel: Je mehr Lautstärke die Personen in einem Raum produzieren, desto höher liegt er. Dabei spielt nicht nur eine Rolle, wie laut etwa gesprochen wird, sondern auch, mit welchen Gegenständen ein Raum ausgestattet ist. Stühle mit Metallbeinen beispielsweise lassen sich auf Fliesen kaum geräuschlos verrücken.

Hinzu kommt eine weitere Raumeigenschaft: Lange Nachhallzeiten führen dazu, dass ein Geräusch auch dann noch zu hören ist, wenn die Geräuschquelle bereits versiegt ist. Was daher in begrenztem Maße in Konzertsälen als erfreulich erlebt wird, trägt im Klassenzimmer zur weiteren Verschlechterung der akustischen Bedingungen bei.

Zusammengenommen führt eine ungünstige Raumakustik zu bedeutend größeren Konzentrationsanstrengungen nicht nur beim Verstehen von Gesprochenem, sondern auch etwa beim stillen Arbeiten, wie Maria Klatte (Klatte, Meis u. Schick, 2002) zusammenfassend zeigen konnte.

Konzentrationsfähigkeit

Ein wesentliches Charakteristikum gesprochener Sprache ist ihre Flüchtigkeit. Inhalte müssen vom Hörer in Echtzeit verarbeitet werden, Wiederholungen, gar identische Wiederholungen sind in vielen Fällen nicht möglich. Margarete Imhof (2003) spricht deshalb von einer besonderen Beanspruchung des Arbeitsgedächtnisses beim Zuhören. Dieser Beanspruchung kommen eine Reihe von Charakteristika gesprochener Sprache entgegen, so etwa die im Vergleich zur Schriftsprache kürzeren Sätze, einfachere Syntax und Wortwahl, die Zahl und Länge der Pausen, die größere Redundanz gesprochener Texte etc. All diese Merkmale erleichtern es dem Zuhörer, dem Gesprochenen zu folgen. Dennoch kann man davon ausgehen, dass Menschen mit höherer Konzentrationsfähigkeit (unter sonst gleichen Bedingungen) Vorteile beim Verstehen von Gehörtem haben. Dafür spielt es zunächst keine Rolle, ob diese individuelle Konzentrationsfähigkeit Trait-Charakter hat, also der Person als Eigenschaft zukommt, oder eher situativ bedingt ist (z. B. auch durch die hier angesprochenen Bedingungen wie das individuelle Vorwissen oder die Raumakustik): Der Anteil der Konzentrationsfähigkeit an der Zuhörleistung ist mit großer Wahrscheinlichkeit beträchtlich. Aus diesem Grund könnten bei Tests der Zuhörkompetenz gelegentlich Instrumente zur Messung der Konzentrationsfähigkeit mit eingesetzt werden wie etwa die Testreihe zur Prüfung der Konzentrationsfähigkeit (TPK; Kurth u. Büttner, 1999) für die 2. bis 6. Klasse oder der Frankfurter Adaptive Konzentrationsleistungs-Test (FAKT-II; Goldhammer, 2005) für Jugendliche und Erwachsene, um den Effekt dieses Aspekts auf die Testleistungen zu untersuchen.

Paraverbale Merkmale

Gewissermaßen einen Sonderfall des Vorwissens stellt die Einfühlung in die Befindlichkeit anderer dar. Diese Einfühlung bezieht sich nicht auf reine Intuition, sondern ist in großem Maße »datengegründet«. So können die Bedeutungsinhalte von Gesprochenem – je nach Sprache mal mehr, mal weniger – mit unterschiedlichen Betonungen stark variieren. Im Chinesischen entscheidet beispielsweise u. a. die Tonhöhe eines gesprochenen Wortes über dessen Bedeutung, im Deutschen sind Sprechmelodie, Betonung einzelner Wörter im Satz, auch Lautstärke oder die Position, Länge etc. von Pausen bedeutungstragend (vgl. zusammenfassend Imhof, 2003, S. 84). Gutes Zuhören setzt mithin auch eine Sensibilität für prosodische Merkmale von Gesprochenem voraus.

Zum Testen dieser Fähigkeit gibt es eine Reihe von Verfahren. In der Grundschulstudie des IQB zur Evaluation der Bildungsstandards wurden den Kindern beispielsweise kurze Sätze vom Typ »Gehst du heute ins Kino?« vorgesprochen. Die Kinder mussten anhand der Betonung entscheiden, ob hier nach einem Ort (»Gehst du heute ins *Kino*?«), nach einer Person (»Gehst *du* heute ins Kino?«) oder nach einem Zeitpunkt (»Gehst du *heute* ins Kino?«) gefragt wird. Den Schülern der Sekundarstufe wurden längere gesprochene Texte dargeboten, und sie mussten eine begründete Entscheidung treffen, ob der jeweilige Text abgelesen oder spontan gesprochen wurde. Auch hier ging es um das Erkennen paraverbaler Charakteristika des Gehörten wie Pausen, Redundanzen, Abbrüche und Repairs, Lachen u. a. m.

Für die ungleich komplexere Ermittlung von emotionalen Gehalten kann beispielhaft der Jones-Mohr-Listening-Test genannt werden. Im Multiple-Choice-Format müssen die Versuchspersonen gesprochenen Sätzen (z. B.: »Let's go see him again.«) jeweils einen anderen Satz zuordnen, der dem emotionalen Gehalt des Gehörten am besten entspricht. Beispielimens sind etwa:

1. *Let's go see him again.*

A. I just can't wait.

B. I'd like to get something from him.

- C. I never want to see him again.
D. I really enjoyed seeing him.
2. *I'm sure I can handle it.*
A. Don't bother me.
B. I'm quite confident of that.
C. I have a few doubts.
D. ... but you can't.
3. *I've been waiting for two hours.*
A. I've been afraid to be alone.
B. I was worried about you.
C. How long have you waited?
D. I'm really impatient with you.

In der geschriebenen Version sind jeweils alle vier Optionen möglich – die Betonung entscheidet jeweils über die korrekte Antwort.

Ein interessantes Verfahren bietet auch das »Profile of Nonverbal Sensitivity« (PONS). Neben Videoszenen, in denen es um Mimik, Gestik oder Körpersprache geht, wird Probanden inhaltsentleerte Sprache akustisch dargeboten. Dafür werden die Aufnahmen gesprochener Sätze (Beispiele für solche Sätze siehe Tab. 1) zerstückelt und ungeordnet wieder zusammengesetzt, sodass zwar der Ton des Gesprochenen noch erhalten bleibt, der Inhalt des Satzes jedoch nicht mehr erkennbar ist. So wird zum einen sichergestellt, dass die Sprecherinnen und Sprecher möglichst natürlich agieren können (also Wut, Fürsorglichkeit, Unterwürfigkeit o. Ä. nicht allzu künstlich in das Gesprochene legen müssen), zum anderen, dass die Zuhörenden keine Hinweise auf der Ebene der Textinhalte erhalten. Unterschieden werden vier emotionale Grundhaltungen, die aus der Kombination der »Kanäle« unterwürfig – dominant und negativ – positiv entstehen. Beispielitems sind:

Tabelle 1: Beispielsätze aus dem Verfahren »Profile of Nonverbal Sensitivity« (PONS)

	dominant	unterwürfig/nicht dominant
positiv	»Oh, jetzt weine mal nicht mehr. Wo wohnst du denn? Alles wird gut. Sag mal, wie heißt denn dein Papa?«	»Oh, tut mir Leid, das haben wir nicht mehr. Aber etwas sehr Ähnliches, das Sie vielleicht mögen. Möchten Sie es sehen?«
negativ	»Wie oft hab ich dir schon gesagt, dass du deine Sachen nicht überall herumliegen lassen sollst? Es ist ein einziges Chaos hier!«	»Es tut mir wirklich Leid, aber diese Uhr funktioniert nicht, oder jedenfalls scheint es so. Kann ich sie umtauschen?«

Nonverbales: Mimik und Körpersprache

Ebenso wie die Betonung geben auch nonverbale Charakteristika Hinweise auf die Bedeutung von Gesprochenem. So ist beispielsweise Ironie auf der Textebene gar nicht zu erkennen; neben (ggf. übertriebener) Betonung und dem Wissen über die Situations- und Sprechermerkmale (etwa Vorkenntnissen über die Einstellung der sprechenden Person zu einer Sache) ermöglicht die Mimik Aufschluss über die Ernsthaftigkeit des Gesagten. Je sicherer eine Sprecherin sein möchte, dass das Gesagte als Ironie erkannt wird, desto deutlicher wird sie beispielsweise lächeln, um nicht missverstanden zu werden.

Aber auch auf der Ebene des Wortverstehens sind visuelle Hinweise von Bedeutung. Das Verstehen von undeutlich Gesprochenem kann z. B. dadurch verbessert werden, dass man »vom Mund abliest«, eine Technik, die für Hörgeschädigte von großer Bedeutung ist. Obwohl nur etwa 15 % der Laute im Deutschen an den Lippenbewegungen eindeutig erkennbar ist, werden eventuelle Verstehenslücken auch von gut hörenden Personen auf diese Weise geschlossen.

Auch für diesen visuellen Aspekt des Zuhörens enthält das bereits erwähnte Profile of Nonverbal Sensitivity (PONS) eine Batterie entsprechender Items. Hier sehen die Probanden kurze Videoszenen und müssen auf der Grundlage nonverbaler Hinweise Rückschlüsse auf die (emotionale) Haltung der Akteurinnen und Akteure, wieder eingeteilt in vier Grundhaltungen, ziehen.

Vorwissen

Was für die Wahrnehmung einzelner Laute gilt, ist umso wichtiger im ungleich komplexeren Zusammenhang von Vorwissen und Gehörtem: Nur Informationen, die an ein mehr oder weniger grob gewebtes Netz von Vorwissen, Erwartungen, Erfahrungen, eigenen Fragen etc. angeknüpft werden können, bleiben in diesem Netz hängen bzw. werden überhaupt gehört. Das Wissen um die bedeutende Rolle des Vor- oder Weltwissens schlägt sich u. a. in Hinweisen zu geeigneten Zuhörstrategien nieder, die darauf abzielen, etwa im Vorfeld eines Vortrages, bewusst schon vorhandene Kenntnisse zum Thema zu aktivieren, Hypothesen über mögliche Aussagen zu bilden und eigene Fragen zu formulieren.

Im Zusammenhang mit Leitungstests muss zumindest sichergestellt werden, dass

- die verwendeten Texte nicht größeren Schülergruppen ohnehin bekannt sind (z. B. weil sie Gegenstand verbreiteter Lehrwerke sind),
- die angesprochenen Themen nicht systematisch bestimmte Gruppen bevorzugen oder benachteiligen (dies wäre etwa der Fall, wenn ein Themenfeld angesprochen würde, in dem typischerweise Jungen viel Expertise besitzen oder zu dem nur Kinder aus der Großstadt einen lebendigen Zugang haben),
- die verwendeten Aufgaben keine Bereiche abdecken, die der Lebenswelt der untersuchten Gruppe vollkommen fremd sind oder vermutlich durchweg Abwehr hervorrufen.

Bei der Testkonstruktion ist man hier zunächst auf Spekulationen über das Vorwissen der jeweiligen Zielgruppe/n angewiesen – systematische Benachteiligungen bestimmter Gruppen lassen sich später auch dem Datenmaterial entnehmen, vorausgesetzt, der betreffende relevante Aspekt der Gruppenzugehörigkeit wurde miterhoben.

Dennoch macht das Vorwissen als Aspekt eines auch empirisch zu prüfenden Kompetenzmodells zum Zuhören beträchtliche Probleme. Zum einen deckt das angesprochene kollektive Wissen bei Weitem nicht den gesamten relevanten Wissensbestand der Einzelnen ab. Was jemand – insbesondere auch in welcher Kombination von Themen-

bereichen – weiß und erlebt hat, ist überaus individuell und zudem naturgemäß veränderlich. Zum anderen aber ist nicht vorhersehbar, welcher Art und welchen Inhalts das Vorwissen ist, das zu Interesse und Aufmerksamkeit für ein bestimmtes Thema beiträgt. So kann – um beim einfacheren Beispiel zu bleiben, ein Referat über die Geschichte der Band »Tokio Hotel« mich nicht nur aus dem naheliegenden Grund fesseln, dass ich selbst Fan dieser Band bin und mich daher alles interessiert, was mit ihr zu tun hat. Ebenso gut könnte ich inhaltliche oder strukturelle Parallelen zu einem eigenen Referat über das Wirken von Mozart oder Madonna entdecken, ich könnte mich für eine Theorie der Popkultur interessieren oder ich stamme aus der gleichen Gegend wie die Bandmitglieder ... selbst dies listet nur die näherliegenden, aus der Außenperspektive denkbaren Beispiele auf. Schließlich ist es für den Einfluss des Vorwissens auf den Zuhörprozess nicht zwingend, dass die Einzelnen sich dessen jeweils bewusst sind. Aus all diesen Gründen führt vermutlich selbst das individualisierte Einholen von Selbstauskünften zum Vorwissen nicht zu einer echten empirischen Aufklärung seines Einflusses.

Situative Hinweise

Alle vorausgehend aufgelisteten Aspekte – von den konkret-physischen Raumbedingungen bis hin zu psychischen Dispositionen der Einzelnen – tragen zur kommunikativen Gesamtsituation bei. Auch hier gilt aber, dass das Ganze bedeutend mehr ist als die Summe seiner Teile. Deshalb sollen in diesem Abschnitt noch einige Schlaglichter zum Stichwort »situative Hinweise« gegeben werden – wiederum ohne Chance und Anspruch auf Vollständigkeit.

Aus den unterschiedlichsten – auch empirischen – Zusammenhängen ist die Bedeutung von Situationsmodellen bekannt. Dabei handelt es sich um Vorstellungen, die sich eine Person auf der Grundlage der ihr zur Verfügung stehenden Informationen und unter Einbeziehung der eigenen Vorerfahrungen macht. Diese Vorstellung kann beim Hinzukommen neuer Informationen bestätigt oder irritiert werden. Das bedeutet, dass ein individuelles Situationsmodell (verwandte Konzepte werden auch als »Framework«, »Schema« o. Ä. bezeichnet)

nicht erst im »bottom-up«-Verfahren *nach* Kenntnis aller Informationen gefolgert, sondern unmittelbar gebildet wird. Das kann man leicht an einem Beispiel von Schnotz (1988, S. 303) zeigen:

- *»Hans war auf dem Weg zur Schule. Er machte sich Sorgen wegen der Mathematikstunde.«*
- *»Er hatte Angst, er würde die Klasse nicht unter Kontrolle halten können.«*

Schon bei bzw. nach der Lektüre des ersten Satzes hat sich eine innere, mehr oder weniger reich bebilderte Vorstellung zu der beschriebenen Situation gebildet, bei den meisten Menschen unseres Kulturkreises vermutlich diejenige, dass es sich bei Hans um einen Schüler handelt. Dass eine solche Vorstellung bereits vor dem Lesen des zweiten Satzes, also vor Kenntnisaufnahme aller Informationen existiert, ist an der Irritation zu spüren, die der zweite Satz auslöst: Die hinzukommende Information widerspricht dem ersten Modell. Die Lesart des ersten Satzes wird unmittelbar und quasi rückwirkend revidiert und dem neuen Situationsmodell angepasst.

Es werden also neue Informationen genauso wenig »top-down« vor dem Hintergrund eines einmal gebildeten, starren Modells interpretiert, sondern dieses Modell ist seinerseits einem dauernden Revisionsprozess unterworfen.

Bei diesem einfachen Beispiel ist der Prozess der Bildung eines Situationsmodells – schon in der Selbstbeobachtung – noch leicht nachzuzeichnen, wenn man sich auf die Frage beschränkt, welchen Beruf Hans hat. Schon die erwähnte »Bebildung« der vorgestellten Situation wird jedoch von Person zu Person stark variieren, und zwar nach Maßgabe der jeweils eigenen biografischen Erfahrungen, der Lesesituation, des Kontextes, in dem die Sätze stehen usw.

Ein anderes Beispiel ist das schon erwähnte Erkennen von Ironie. Ein und derselbe Satz mag abhängig von Sprecher, Zuhörer und Situation vollkommen ernst genommen, in der anderen als ironisch erkannt, in einer dritten, etwa in einem Theaterstück, als von der Position des Sprechenden (etwa eines Schauspielers) unabhängig angenommen werden. Wer glaubt, der Schauspieler spreche seine persönliche Meinung aus, befindet sich im Irrtum über die Situation, was

sich beispielsweise Ansätze des versteckten Theaters zunutze machen. Welche Vorinformationen in ein Situationsmodell einfließen, wird dabei normalerweise selbst der betreffenden Person überwiegend nicht bewusst sein – noch viel weniger kann dies vom Drittstandpunkt der Forschung aus aufgeschlüsselt werden. Zwar sind, wie im Beispiel, wiederum Einzelaspekte identifizierbar und auch empirisch nachzuweisen, woraus Wissen über die zugrundeliegenden Prozesse ableitbar ist, das kommunikative Gesamtwerk entsteht jedoch in jeder realen Situation unter Beteiligung aller Akteure neu. Hier endet nach derzeitiger Einsicht die Testbarkeit von Kompetenzen.

Fazit

Es ist deutlich geworden, dass zu gelingenden Zuhörprozessen eine ganze Reihe sehr unterschiedlicher Bedingungen beitragen. Relevante Faktoren beziehen sich auf äußere Rahmenbedingungen oder sind personenbezogen, sie betreffen individuelle physische Gegebenheiten oder psychische Voraussetzungen, sie sind eher zuhörspezifisch oder basieren auf übergreifenden Kompetenzen. Trotz dieser umfassenden Sicht kann die Liste nicht als abgeschlossen abgesehen werden; dies verdeutlicht die Schwierigkeiten, die sich bei der Testung des Zuhörens ergeben. Nur einige der genannten Aspekte können derzeit in Testverfahren kontrolliert werden, für weitere wurden Möglichkeiten der zukünftigen Einbindung in Testungen aufgezeigt, einige schließlich sind aus derzeitiger Sicht (zumindest im Rahmen von Tests) nicht zu erfassen.

Es ist zudem verschiedentlich und mit Recht darauf hingewiesen worden, dass im kommunikativen Gesamtzusammenhang schwerlich einzelne Bestandteile isoliert werden können, ohne einen bedeutenden Verlust an Erkenntnismöglichkeiten zu riskieren (vgl. etwa Becker-Mrotzek, 2008). So ist man sich beispielsweise darin einig, Gesprächsprozesse und -ergebnisse als Hervorbringung aller an der Kommunikation Beteiligten anzusehen. Dies hat u. a. mit der Erkenntnis zu tun, dass das Zuhörverhalten bedeutenden Einfluss auf die Sprechenden hat, was sowohl die Quantität als auch die Qualität ihrer Äußerungen angeht. Die jeweils Zuhörenden werden nicht

(mehr) als passive Empfänger von Botschaften gesehen, sondern als aktiv am Gesprächsverlauf Beteiligte. Die Zuordnung des Zuhörens zur rezeptiven Modalität ist mithin als zu schematisch und dem realen kommunikativen Effekt nicht angemessen zu bewerten.

Andererseits gibt es (mindestens) drei gute Gründe zur isolierten Betrachtung kommunikativer Einzelaspekte: Aus *analytischer* Sicht ist es bedeutsam, die Außengrenzen sowie die innere Architektur eines Gegenstandes möglichst präzise zu bestimmen. Von einem umfassenden Kompetenzmodell des Zuhörens sind wir noch weit entfernt. Die immer noch lückenhafte Auflistung möglicher Aspekte in diesem Beitrag macht dies begreiflich. Dies insbesondere deshalb, weil offenbar auch eine Anzahl von nicht zuhörspezifischen Teilkompetenzen mit im Spiel sind. Aus *didaktischer* Sicht braucht es neben der alltäglichen Pflege einer angemessenen kommunikativen Haltung und Kultur auch geeignete, möglicherweise sehr spezifische Übungen in solchen Aspekten, die gerade schwächeren Schülern im Wege stehen (oder in denen sie sich selbst im Wege stehen) und die ihnen kommunikative Teilhabe erschweren. So können etwa ganz gezielte Hör- und Lauschübungen, wie sie etwa in Hörclubs (s. z. B. Bergmann, 2000; im Überblick auch Bernius, 2002) praktiziert werden, Kindern helfen, ihre Zuhörfähigkeiten insgesamt zu verbessern, indem sie Techniken erlernen, die sie auch in anderen Zusammenhängen einsetzen können.

Aus *testpragmatischer* Sicht schließlich ist auf andere Weise der großen Komplexität des Gegenstandes kaum beizukommen. Ziel kann aus dieser Perspektive wohl kein allumfassender Test der Kommunikationsfähigkeit sein. Vielmehr ist der interdisziplinäre Blick gefragt, um in der Zusammenschau von möglichen Perspektiven, Verfahren und Befunden Kommunikationsprozesse immer besser zu verstehen.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M. (2008). Gesprächskompetenz vermitteln und ermitteln: Gute Aufgaben im Bereich Sprechen und Zuhören. In A. Bremerich-Vos, G. Granzer, O. Köller (Hrsg.), *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht* (S. 186–195). Weinheim: Beltz.

- Behrens, U., Böhme, K., Krelle, M. (2009). Zuhören – Operationalisierung und fachdidaktische Implikationen. In Bremerich-Vos, A.; Granzer, D., Köller, O. (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule* (S. 357–375). Weinheim: Beltz.
- Bergmann, K. (2000). Hör-Gänge. Konzeption einer Hörerziehung für den Deutschunterricht. Oberhausen: Athena.
- Bernius, V. (2002). Zuhörförderung – Ein buntes Mosaik der Konzepte. In L. Huber, J. Kahlert, M., Klatte (Hrsg.), *Die akustisch gestaltete Schule. Auf der Suche nach dem guten Ton*. Göttingen (S. 155–171). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bildungsministerium Rheinland-Pfalz (1998). *Lehrplan Deutsch. Klassen 5–9/10. Hauptschulen. Realschulen. Gymnasien. Regionale Schulen. Gesamtschulen*: Grünstadt: Sommer Druck und Verlag.
- Coninx, F. (2006). Entwicklung und Erprobung des Adaptiven Auditiven SprachTests (AAST). Zugriff am 14.11.2009 unter: <http://www.uzh.ch/orl/dga2006/programm/wissprog/Coninx.pdf>
- Goldhammer, F. (2005). FAKT-II. Frankfurter Adaptiver Konzentrationsleistungs-Test von Moosbrugger, Goldhammer. In W. Sarges, H. Wottawa (Hrsg.), *Handbuch wirtschaftspsychologischer Testverfahren* (2. Auflage). Lengerich: Pabst.
- Hennon, E., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. (2000). Die besondere Reise vom Fötus zum spracherwerbenden Kind. In H. Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (S. 41–103). Göttingen: Hogrefe.
- Honnef-Becker, I., Kühn, P., Melan, F., Reding, P. (2005). Deutsch. Sprachkompetenztests zum Abschluss des 2., 4., 6. und 9. Schuljahres. Luxembourg: Éducation nationale.
- Imhof, M. (2003). Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Imhof, M. (2004). Zuhören und Instruktion. Münster: Waxmann.
- Klatte, M., Meis, M., Schick, A. (2002). Lärm in Schulen – Auswirkungen auf kognitive Leistungen von Kindern. In L. Huber, J. Kahlert, M. Klatte (Hrsg.), *Die akustisch gestaltete Schule. Auf der Suche nach dem guten Ton* (S. 19–42). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- KMK (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss* (Jahrgangsstufe 10). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003. München: Wolters Kluwer.
- KMK (2005a). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich* (Jahrgangsstufe 4). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004. München: Wolters Kluwer.
- KMK (2005b). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss* (Jahrgangsstufe 9). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004. München: Wolters Kluwer.

- Kurth, E., Büttner, G. (1999). Testreihe zur Prüfung der Konzentrationsfähigkeit (TPK). Göttingen: Hogrefe.
- Mankell, H. (1992). Der Hund, der unterwegs zu einem Stern war. Hamburg: Oetinger.
- Schnotz, W. (1988). Textverstehen als Aufbau mentaler Modelle. In H. Mandl, H. Spada, H. Aebli (Hrsg.), *Wissenspsychologie* (S. 299–330). München u. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Weinert, S., Grimm, H. (2008). Sprachentwicklung. In R. Oerter, L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Auflage) (S. 502–534). Weinheim: Beltz.
- Wiedenmann, M. (2000). Probleme beim Hörverstehen und Folgen für den Schriftspracherwerb. In L. Huber, E. Odersky (Hrsg.), *Sprachförderung mit allen Sinnen* (S. 137–148). Braunschweig: Westermann.